

KONAN UNIVERSITY

中学校現場での生徒の非行行動への、教師の効果的な対応を探る

| | |
|-----|---|
| 著者 | 北野 隆司 |
| 雑誌名 | 甲南大学教職教育センター年報・研究報告書 |
| 巻 | 2011年度 |
| ページ | 29-37 |
| 発行年 | 2012-03-31 |
| URL | http://doi.org/10.14990/00003179 |

中学校現場での生徒の非行行動への、教師の効果的な対応を探る

The effective correspondence of a teacher to the wrongdoing action of the student
in the junior high school spot is explored.

北野 隆司 (※1)

KITANO Takashi

Abstract : It may often be opposed to each other by instruction to the student who took wrongdoing action at the present junior high school spot .

Confrontation may take place among teachers by " the severe teacher " and " a teacher kind to " . It seems whether it is thought that " scolding " has an objection in instruction , and that it is a turning point of two instruction . Is the effect for which " to scold " or " to have been scolded " are possible born ? The teacher and the student are straying .

From investigation of the wrongdoing motive of the boy of diffuseness development injury who caused the crime, a general wrongdoing act is analyzed in detail. The boy who takes wrongdoing action has the report which showed clearly that it does not have "a trouble".

If wrongdoing , such as a shoplifter , is performed , pleasant sensation , such as excitement , a thrill , profits , and praise , will be tasted . I would like to obtain this pleasant sensation . It is necessary to know " the mechanism of wrongdoing " of repeating wrongdoing harder .

Moreover , the present condition is that the teachers of the school spot do not have even the concern about an " academic student instruction theory " . The Ministry of Education , Culture , Sports , Science and Technology adjusted " The book which summarizes and describes a student instruction theory " in March , 2010 (Heisei 22) as a basic document for the school and teachers about student instruction .

I would like to bring the distance close on the basis of this .

I would like to clarify old academic knowledge and to show the material to consider .

Keyword : A severe teacher, A teacher kind to, Confrontation, Trouble, Scolds, The mechanism of wrongdoing , " The book which summarizes and describes a student instruction theory (Seitoshidouteiyou) " of the Ministry of Education , Culture , Sports , Science and Technology ,

要旨 : 今の中学校現場では、非行行動を起こした生徒への指導で、しばしば対立する場合がある。「厳しい先生」と「優しい先生」で教師間に対立が起こることがある。指導の中で「叱ること」に異論があるか否かが2つの指導の分岐点になっているようだ。「叱ること」や「叱られたこと」でよい効果が生まれるのか。教師も生徒も迷っている。

犯罪を起こした広汎性発達傷害の少年の非行動因の調査から、一般の非行行為をより詳細に分析し、非行行動を起こす少年に「悩み」を持たないことを明らかにした報告がある。

万引きなどの非行を行うと、興奮やスリル、利益、賞賛といった快感を味わう。この快感を得たい

(※1) 甲南大学 教職教育センター 教職指導員

がために非行をくり返すという「非行のメカニズム」も知っておく必要がある。

また、学校現場の教師たちは「学問的生徒指導論」への関心すらないのが現状である。平成22年(2010)3月に、文部科学省は、生徒指導に関する学校・教員向けの基本書として「生徒指導提要」を取りまとめた。これを基本に、その距離を近づけたい。

今までの学問的知見を明らかにし、考える材料を提示したい。

キーワード：厳しい先生、優しい先生、対立、叱る、悩み、非行のメカニズム、文部科学省の生徒指導提要

1 はじめに

非行現場ではどう対処すればいいのだろうか。ケンカをしている生徒、ドアをけっている生徒、トイレでタバコを吸っている生徒、・・・などの非行現場の指導はどうすればいいのか。

1-1 中学校の現場では、2つの生徒指導があり、しばしば対立する。

中学校の現場では、生徒の指導で、しばしば対立することがある。「叱責と反省を求める姿勢で行う生徒指導」と「受容と共感の姿勢で行う生徒指導」の指導である。指導の中で「叱ること」に異論があると考えるか否かが2つの指導の分岐点になっているようだ。どちらの指導が効果的なのか。また、この2つ以外に効果的な指導があるのか。

1-2 効果的な指導のために、「叱ること」はよくないのか、よいのかを考える。

さらに、効果的な指導のためには、どんな点に配慮したらいいのか。特に、「叱ること」を中心にした指導に関わって、現場に効果的な指導を明らかにしたい。すくなくとも、現場の教員が非行問題での指導で、いかに理解し、いかに対処すればいいのかを、現在発表されている学問的知見から、明らかにしたい。生徒指導を考える材料を、学校現場に提示したい。

1-3 非行に走る原因から、叱り方、説諭の仕方などを学問的知見から明らかにしたい。

また、非行に走る原因とは何かを学術的に考え、未然に防ぐ方法を考える材料を与えたい。

叱り方、説諭の仕方などを学問的知見から明らかにしたい。

2 生徒指導の2つの立場から3つの立場へ

「万引き(非行)をした時こそ成長のキッカケになる」。私は約40年間そんな気持ちで子どもたちと向き合ってきた。「非行から必ず立ち直れる」と私は信じている。

2-1 「叱責と反省を求める姿勢で行う生徒指導」と「受容と共感の姿勢で行う生徒指導」

私は非行を起こした時の立ち直りのプロセスを「非行→反省→立ち直り」と考えている。そのため、非行(万引き)を行った生徒には、強く叱り、時間をかけて指導してきた。反省を生むためには大変重要だと考えているからだ。「なぜ万引きをしたのか」「なぜ万引きが悪いことなのか」「親・兄弟が悲しむこと」「お店の人が損をし、生産者が立ち行かなくなる」などの「万引きの道徳性・道義性」や「万引きからくる負の問題点」などを時間をかけて叱責してきた。

一方、非行(万引き)を行うのには理由がある。父や母との不和、環境になじめないなどの理由が非行を起こさせたと考え、「非行→寄り添う→立ち直り」とする立場がある。子どもは被害者で、叱るより、非行(万引き)をした理由(家庭環境、孤立感、寂しさ、...)をしっかりと聞き、子どもに寄り添い、非行(万引き)をした理由や子どもを理解することを重視した指導である。

学校内には、このような「叱責と反省を求め

る姿勢で行う生徒指導」と「受容と共感の姿勢で行う生徒指導」の2つの指導があり、しばしば対立や葛藤がある。

2-2 「集団の規律や決まりをより重視する立場」と「生徒個人の心や自発性をより重視する立場」

「Cool-Head(冷静な思考)」と「Warm-Head(温かな心)」

「検察官」と「弁護士(士)」

北野の言う2つの指導を、山下一夫(1999, 5, 5)(1)は、「集団の規律や決まりをより重視する立場」「生徒個人の心や自発性をより重視する立場」との対立や葛藤があるとし、2極に分類した。生徒指導(生活指導)と教育相談、補導とカウンセリング、反社会的行動と非社会的行動、タカ派とハト派、集団指導と個別指導、学校管理型生徒指導と生徒理解型生徒指導・・・などとした。

(生徒指導と生活指導は一括りではなく、「生徒指導と生活指導」の2極と北野は考えているが。)

また、稲垣應顕(2000, 4, 30)(2)は、教育現場では、生徒指導において「厳しい先生」と「優しい先生」がいるのは事実です。そして、その2者の間で意見の対立が見られることもまれではないとし、実際の生徒指導においては、その両者の考え方と立場が必要だとし、Cool-Head(冷静な思考)とWarm-Head(温かな心)の両者を持つことが大切だと説く。

さらに、國分康孝・米山正信(1976, 1987参照)(3)(4)は、教師の2つの立場とその関係を、技法の相違として、検察官と弁護士(士)を例にする。(参照：弁護士の態度をあげているが、必ずしも検察官と弁護士にたとえているわけではない。生活指導と教育相談は役割の相違ではなく、技法の相違である。生徒の様子を見て、対応策をセレクトする)

2-3 どう考えればいいのか

後者の生徒指導(北野隆司が言う「受容と共感の姿勢で行う生徒指導」、山下一夫の言う「生徒個人の心や自発性をより重視する立場」、稲垣應顕の言う「優しい先生」)は、叱責しないので、子どもにはやさしく感じられ、結果的に、罪悪感の感じにくい指導になってしまう。なぜ万引きが悪いことなのかなどが軽視されてしまう。受容して、共感してもらった子どもは罪悪感やなぜ万引きが悪いことなのかが感じにくい指導で済まされてしまう。その結果、子どもは反省を忘れてしまう。非行を行ったことで、教師に受け入れられたと勘違いして、非行や罪悪感をすり抜けてしまう危険性がある。子どもに誤ったサインを送ることになってしまうと考えている。

このような「受容と共感の姿勢で生徒指導」を行うのには、私には理解しがたい。子どもの気持ちの中では万引きをした罪悪感がどこかにいつてしまったような気になってしまうからである。悪いことをしてしまったという罪悪感がなくなってしまうからである。非行から立ち直るには罪悪感を感じ反省させないといけないと考えている。受容と共感はあるが、やはり、罪悪感が優先すると考えているので、「受容と共感」を最優先する生徒指導には納得しがたい。子どもの成長の機会を失うことになってしまうからである。悪いことをすれば、親の配慮が得られるという逆の強化子(報酬、ごほうび)となることがあるので注意が必要である。悪いことをすれば、あなたに問題はない。環境が悪いと他者原因による責任回避へと向かわせてしまい、自己向上力を失わせてしまう。

さらに、藤川洋子(2008, 07)(5)は次のことを指摘する。カウンセリング・マインドの重要性がいきわたったのは喜ばしいことだが、「(薄っぺらな)受容と共感」一辺倒では、子どもに馬

鹿にされる親、子どもになめられる教師が続出する。いかなる場合も「主体性の尊重」では、社会性に欠かせない「ルールへの服従」や「秩序の重視」を教えそなってしまうと指摘する。

しかし、しかしである、強く説諭した前者のような生徒指導（北野隆司が言う「叱責と反省を求める姿勢で行う生徒指導」、山下一夫の言う「集団の規律や決まりをより重視する立場」、稲垣應顯の言う「厳しい先生」）でも、立ち直らず、直ぐ繰り返す、非行に深かまっていく子どもたちも見てきた。どうしてそうなるんだろうとも考えていた。生徒指導のあり方を考えさせられてきた。

2-4 他の生徒指導の方法はあるのか 3つ目の裁判官的立場

山下一夫(1999, 5, 5) (6)は、東山紘久(1990) (7)の検察官・弁護人・裁判官の3つの立場を言う。集団の規律や決まりをより重視する立場＝検察官的立場、生徒の心や自発性をより重視する立場＝弁護人的立場、そして双方の立場を尊重しそれらを統合する立場＝裁判官的立場の3つの立場を言う。たとえば、狭義の生徒指導担当教員が検察官的立場をとり、教育相談担当教員が弁護人的立場をとり、校長が裁判官的立場をとることが多いとしても、3つの立場は、必ずしも固定した関係にあるのではなく、生徒指導における教師の視点・機能・役割・態度などを意味している、と言う。

教師間の生徒指導体制としてそれぞれのや役割を分担し連携をとりあうことがよくある。しかし、そのうちの1つの役割をとるからと言って、その1つの視点だけから生徒を見てはならず、視野狭窄に陥ることがあってはならない。生徒の状況を3つの視点からながめ、さらに教師自身も含めた全体状況(コンステレーション)を考え直す必要がある。そうすると新たな意味や考え方が浮かんでくることがある。一人の教

員が、3つの立場で、子どもへの指導を行うと、指導される子どもは戸惑ってしまう。だから、3つの立場を複数の教員で分担するのが良いと考えている。教師は裁判官と検察官の心だけでなく、弁護人の心も是非持っていなければならない。そして、裁判官の判断は最後に下すべきであって、それまで教師は自分の心のなかの弁護人と検察官の間をゆれながら、つまり共感的理解と事実関係の把握に努めなければならない、と山下一夫は言う。

一人の生徒を指導するときだけでなく、生徒集団や学級経営、教師集団や学校組織などの問題に対しても、生徒を中心に据え、3つの立場から視野を広くして考えることは役に立つと述べている。

3 学校現場で行われている「実践的生徒指導」と大学で研究されている「学問的生徒指導」

学校現場では、叱り方をめぐって言い伝えがある。「恥をかかしてはならない」「感情で怒ってはならない」「しつこくしない」などいろいろある。これらがまことしやかに引き継がれている。大学ではどう研究されているのか。現場では「学問的生徒指導」など一切眼中にないのが現状である。

3-1 学校現場からは乖離している「学問的生徒指導論」

梨木昭平(2010) (8)は、原野広太郎(1993) (9)を引用して、次のように言う。1988年の「教育職員免許法」改正で「生徒指導」が教職単位の必修に加えられた背景には、「従来の教職課程で教職心理学等を担当する大学の教員は、学問的知見や研究成果の講義の紹介に終始しているくらい」(9)があり、また、「実践の識見を教授する科目としては不十分」(9)であり、「教育指導の実践に必要な科目は何かと問うた時に、常に生徒指導や教育相談に関する科目が浮上してきた。」(9)という事情があったという指摘があ

る。

3-2 生徒指導独自の知識体系・学問的体系は未だ構築されていない

また、山下一夫（1999. 5. 5）（10）も言う。教員養成段階や現職教員の研修において行われている「生徒指導に関する科目」は、教師の実践的力量を高めると言う目標を必ずしも満たしているわけではない（山下一夫・青木真理・1996、参照）（11）。つまり、教師にとって生徒指導の実践に必要であり役立つ理論を、研究者は提示できているかが問われている。実際、「生徒指導」の学問としての歴史が浅いこともあり、全国的な規模の学際的な生徒指導の学会組織はなく、生徒指導独自の知識体系・学問的体系は未だ構築されていないと言える（倉戸ヨシヤ・1991、参照）（12）

3-3 生徒指導に関する学校・教員向けの基本書としての「生徒指導提要」

文部科学省は、小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して網羅的にまとめ、生徒指導の実践に即し教員間や学校間で教職員の共通理解を図り、組織的・体系的な生徒指導の取組を進めることができるよう、生徒指導に関する学校・教員向けの基本書として、この「生徒指導提要（22, 2010, 3）（13参照）」を取りまとめた。

この「生徒指導提要」を基本にして論を進めたい。

4 非行について考える

非行を、学校内外で起こるケンカ、器物破損、喫煙、万引き、バイク盗、窃盗、薬物使用、無断外泊、不純異性交友……。また、効果的な指導とは、教師と生徒がよりよい関係にあり、生徒自らが、自分の行動についてふりかえり、考え、社会的に容認される行動に変っていくようにする指導として論を進める。

4-1 非行に走る原因

ほとんどの生徒は非行を起こさない。一部の生徒が引き起こすが反省し立ち直る。しかし、くり返す生徒も多い。どこでその差が出てくるのだろう。また、非行は生徒だけの問題なのか。周りの者にも問題があるのだろうか。

4-1-1 「絆」の大切さ

「生徒指導提要（22, 2010, 3）（13参照）」の『4 親と子、教員と児童生徒の「絆」の大切さ』の中で、次のように記述している。児童生徒と家庭や学校との「絆」があれば非行など起こらない。

さらに、生き生きできる場所、自分を出せる居場所、打ち込んでいるものがあること、失いたくない大切なものがある、喜びや苦勞を分かち合う仲間がいる、そして、何よりも家庭や学校に居場所があるなどという「絆」があるかどうかどうか非行に走るかどうかである、と指摘している。

4-1-2 監督の不行き届き、厳しく気まぐれな躰、愛着の弱さ

また、藤川洋子（2008. 07.）（14）は、違う視点から、非行に走る原因を次のように言う。例外はあるが、一般的に言って、「不適切な環境」「不適切な養育」「本人の生来的な特性」という三条件の和あるいは積によって、非行少年はできあがる。言い換えれば、「監督の不行き届き」「厳しく気まぐれな躰」「愛着の弱さ」が、「扱いにくいという素因」にかさなったときに、子どもは非行少年になると指摘している。

4-1-3 『悩みを持たない』非行少年たち

さらに、藤川洋子（2008. 07.）（14）は、非行に走る原因を『悩みを持たない』から非行に走るという『考え方』を提示している。

犯罪を起こした広汎性発達傷害の少年の非行動因の調査から、……の5類型（15参照）の非行動因を抽出し、どの類型にも「悩み」は包含

されていないことを報告した。このヒントを手がかりに、一般の非行行為をより詳細に分析し、非行少年たちから、いかに「悩み」が遠いかを明らかにした。

悩みがないということは、どうしたらいいんだろうかと思悩むことがないということだ。仲間に迷惑をかけた、悪いことをしたと思悩むことがない。親に悪いことをしたと思悩むこともない。もちろん被害者に悪いことをしたと思悩むこともない。被害者の無念や悔しい思いを想像すらできないのだ。被害者の思いと加害者の思いの違いに悩むこともない。ということだ。

悩まないから、想像できない、考えることができない。反省を生むことができないのだ。ましてや、罪悪感など持つこともできない。非行から更正できないということになる。

臨床心理士でもあり、家庭裁判所調査官や家裁総括主任家裁調査官を歴任し、5000件を超える少年事件を担当した藤川洋子のこの言葉は、貴重で、重要である。

4-1-4 いつもほめられている子、いつも叱られている子も『悩まない』

叱られたこともなく、いつもほめられている子どもは、間違ったことがないので『悩むことはない』。

一方、いつも叱られ、叱られ慣れしている子どもは、叱られないようにするにはどうしたらいいのかだけを考える。親の顔色をひたすらうかがい、何を叱られたのか理解できないまま、謝り続ける。繰り返し、繰り返し、謝り続け、『悩むことはない』。

また逆に、親のくどくどと長くひつこい叱責に反感を持ち、自分が悪いと思っていない子どもも多くいる。不平不満ばかりで、反省がない。

4-2 非行をくり返す原因

非行を犯した生徒は、教師から長時間叱責さ

れ、反省したはずなのに、なぜ、非行をくり返すのだろうか。

4-2-1 大人（保護者や教員）へのかかわりを求めるが・・・

「生徒指導提要（22, 2010, 3）（13参照）」は、非行をくり返す原因を、家庭・保護者や教員に、絆がない、居心地の悪さを感じ、甘えたいのに甘えられず、すねたり、反抗したりする行動を通して、かかわりを求めるのです。ところが、保護者や教員がそのことに気づかず、冷たい対応に終始すると、児童生徒の甘えは恨みに転化し、あてつけのように問題行動を繰り返し、非行をエスカレートさせていくと言う。

4-2-2 善悪を超えて快感は繰り返したくなるという「非行のメカニズム」

また、藤川洋子（2008, 07（14）、2008, 11（16））は、「非行のメカニズム」があるから非行は繰り返されると言う。善悪を超えて快感は繰り返したくなるという人間行動学的な視点から説明している。

藤川洋子が言う「非行のメカニズム」とは、「非行を行うと、興奮やスリル、利益、賞賛といった快感を味わう」ことがベースになる。

「出来心の犯行（万引き）を行う」→「スリルと利益を味わう・快感を得る」→「善悪を超えて快感は繰り返したくなる」→「再び、犯行（万引き）をくり返す」→「利益を得、快感を味わう」→「真面目に働くことが馬鹿らしくなる」→「自分から家族や居場所から孤立していく」→「非行はくり返す」という「非行のメカニズム」だ。出来心の非行（万引き）が一生を台無しにするような展開をもたらすことがある。万引きやバイク盗、窃盗をした場合、一瞬でお金が入り込んでくる。ケンカや器物破損、喫煙をした場合、勇気があることを見せたり、悪ぶったり、みんなから賞賛され、誇らしく英雄になれる。

善悪を超えて快感は繰り返したくなり、快感を得ようと非行を繰り返すのだ。

非行（万引きやバイク盗、窃盗）で利益を得られると、お金を払うことが馬鹿らしくなる。アルバイトをすることやいやみを言う親に小遣いをもらわなくてもいい。真面目に働くことが馬鹿らしくなる。価値観の崩壊で、全うな生き方が馬鹿らしくなってしまう。

その一方、親には嘘をつくしかない。「その服はどうしたの」「そのお金はどうしたの」「その怪我はどうしたの」「その服の破れはどうしたの」「誰と居たの」「こんな遅くまで何をしていたの」・・・などなど、隠し事や秘密が増えて、親と顔を合わすことが面倒くさく嫌になる。家庭の中では自分から孤立していつてしまうのである。刹那的になり、その時だけの友人へと逃げ込んでいき、そして、さらに孤立する。

何かの拍子に（友人に誘われたり、その場面に遭遇したりなど）、悪いとわかっているのに、快感を得たいため、非行を重ねてしまい、快感がさらに増す。利益を得たり、大きくなったつもりになり、非行を重ねてしまう。この繰り返して深みにはまってしまうこともある。

5 予防のために 非行を起こさせないために
まずは、非行を起こさせないようにすることが大事だ。そのために必要なこととは。

5-1 「子ども自身にイメージを内在化させること」が自己制御力を芽生させる

「生徒指導提要（22. 2010. 3）（13参照）」は、子ども自身にイメージを内在化させよと説く。

非行行動を起こしそうになったとき、傍に注意してくれる誰かがいると、非行は起こらない。しかし、いつも傍に保護者や教員が居られない。嘘をついてしまえば非行を隠しとうすことができる。これでは非行は隠れてしまいきり返すことになる。だから、自分を心配してくれる保護者や教員のイメージを児童生徒の中に内在化さ

せ、傍で見ていてくれて、支援してくれるというイメージ（文部科学省の言う「絆」（生徒指導提要22. 2010. 3（13参照））といってもよい）を持たせると、自己制御力が芽生え、自然に規範意識が芽生えてくると説く。

5-2 「怖い人を作り、怖い人を内面化すること」が非行行動を制御させる

同じようなことを、吉田順（2008. 3）（17）は、「怖い人を作り、怖い人を内面化すること」が非行行動を制御させるという。

何か悪いことをしそうなときに、これをやったら父親に叱られたと言う体験が、その悪さを制御したりする。もちろん、それだけでは、単に叱られるからしなかったというだけのことで、「バレないようにやれば良い」となってしまう。フロイトによると「怖い人」が内面化されることによって、心の中の「怖い人」が行動を制御する。ただし、この「怖い人」は尊敬や信頼の対象でなければ、内面化されない。その叱ることができる人は生徒から尊敬され信頼されることが条件であると言う。

6 更正・立ち直りをさせるために

非行を起こした生徒を、更正・立ち直りをさせるためには、何が必要か。配慮しなければならないのは何か。

6-1 児童生徒を好きになり、粘り強く、愛情をもって、心の絆作り、しっかりつながる

「生徒指導提要（22. 2010. 3）（13参照）」は、更正・立ち直りをさせるために、児童生徒を好きになり、粘り強く、愛情をもって、心の絆作りに心がけ、しっかりつながることと説く。

児童生徒が保護者や教員を困らせるような行動があっても、そのような行動せざるを得ない背景を考えて、児童生徒を好きになり、粘り強く、愛情をもって、心の絆を作りに心がけること。何よりも大切なものは、「我が子」「我が児童生徒」という意識で、愛情を持って児童

生徒としっかりつながっていくことが更正・立ち直りをさせるために必要なことだと説く。

警察に補導された後や、家裁で処分や指導を受け、学校にもどってきた後などでも、愛情をもって、しっかり接することが大切だ、という。

児童生徒を好きになり、粘り強く、愛情をもって、心の絆を作り、しっかりつながることではない。

7 結論

非行を起こさせないためには、「生徒指導提要(22, 2010, 3) (13参照)」が言うように、自分を心配してくれる保護者や教員のイメージを児童生徒の中に内在化させ、傍で見ていてくれて、支援してくれるというイメージ(文部科学省の言う「絆」(生徒指導提要22, 2010, 3 (13参照))といってもよい)を持たせること。教師や保護者が子どもを好きになり、粘り強く、愛情をもち、心の絆を作り、しっかりつながることではない。

そのためには、子どもの生活から、寂しさ、怒り、嫉妬、プライドなどを「悩み」(藤川洋子(2008, 07) (18))に昇華させ、子ども自身に内省化させることだと考える。そして、繰り返し、繰り返し、子どもとしっかりつながることではない。

今回は、具体的な対処の方法を考えてみたい。

引用文献

p 3

- (1) 山下一夫(1999, 5, 05)「生徒指導の知と心」 日本評論社 p. 111
- (2) 稲垣應顕(2000, 4, 30)「わかりやすい生徒指導論」改訂版 文化書房博文社 pp. 53-54
- (3) 國分康孝・米山正信(1976)「学校カウンセリング」 pp. 38-39
- (4) 國分康孝(1987)「学校カウンセリングの基本問題」 p. 136

- (5) 藤川洋子(2008, 07) 「こころの科学 No. 140」 日本評論社 pp. 88-90 p 4
- (6) 山下一夫(1999, 5, 5) 「生徒指導の知と心」 日本評論社 pp. 112-138
- (7) 東山紘久(1990)「学校現場における心理臨床活動」 pp. 17-18
- (8) 梨木昭平(2010) 大成学院大学 研究紀要 p. 2
教職課程「生徒指導論」の実践についての考察 -養護教諭との連携-
- (9) 原野広太郎(1993) 日本法律文化社 「はしがき」
「教職課程 生徒指導・教育相談・進路相談」
- (10) 山下一夫(1999, 5, 5) 「生徒指導の知と心」 日本評論社 p. 3
- (11) 山下一夫・青木真理(1996) NHK pp. 93-98
「放送大学教材『生徒指導の理論』についての現職教員の評価」
- (12) 倉戸ヨシヤ(1991)「『鳴門生徒指導研究』第1号発刊に寄せて」 pp. 1-2
(13参照) 生徒指導提要 (22, 2010, 3) 文部科学省 教育図書 p. 169
生徒指導提要(22, 2010, 3)は、4 『親と子、教員と児童生徒の「絆」の大切さ』の中で以下のように述べている。大切な部分であるので、長いが記述しておく。
少年非行の防止を考える上で、逆にどうして多くの児童生徒が非行に走らないのかについて考えてみることに役立ちます。部活や勉強に打ち込んでいる、失いたくない大切なものがある、喜びや苦勞を分かち合う仲間がいる、そして、何よりも家庭や学校に居場所がある、などが考えられますが、そこには、児童生徒と家庭や学校とをしっかりとつなぎとめる「絆」があ

ります。他方、非行に走る児童生徒は、家庭や学校との「絆」がない。又は、切れかかっていると云えます。家庭や学校で非行を未然に防止する秘訣は何かと問われれば、児童生徒と家庭や学校との「絆」をどのようにしたら強く切れないものにするかということに尽きると云えます。

非行に走る児童生徒は、家庭や学校に居場所がなく、居心地の悪さを感じています。そこで、本当は保護者や教員に甘えたいのに甘えられず、すねたり、反抗したりする行動を通して、かわりを求めるのです。ところが、保護者や教員がそのことに気づかず、冷たい対応に終始すると、児童生徒の甘えは恨みに転化し、あてつけのように問題行動を繰り返し、非行をエスカレートさせていく場合があります。

したがって、保護者と教員にとって何よりも大切なものは、「我が子」「我が児童生徒」という意識で、愛情を持って児童生徒としっかりつながっていくことです。保護者や教員を困らせるような行動があっても、まずは、そのような行動せざるを得ない背景を考えて、児童生徒を好きになることです。

そして、児童生徒との間に心の絆を作っていくのです。根気強く接し、児童生徒の中に自分を心配してくれる保護者や教員のイメージが内在化すれば、自然に規範意識が芽生えてくるものなのです。警察に補導された後や、非行をして家裁で処分や指導を受け、学校にもどってきた後などのフォローアップの場においても、愛情をもって、しっかり接することが大切です。

次に、家庭や学校で児童生徒が打ち込める対象と一緒に探し出し提供することです。そのためには、学校の授業も、児童生徒のみずみずしい知的好奇心を刺激し、クラスのみんなが積極的に参加意識を持つことができるものにしていくことが大切です。

p 5

(14) 藤川洋子 (2008. 07) 「こころの科学」子どもに悩みを作るNo. 140 pp. 88-90 日本評論社

(15参照) 藤川洋子 (2008. 07) 「こころの科学」子どもに悩みを作るNo. 140 pp. 88-90

5 類型の内容 (詳細な内容を以下に記す)

多数例の広汎性発達傷害をもつ少年による非行動因を分類調査し、「精神療法」(2008. 06) (あ)の中で5 類型に分類した。そこから、一般の少年の非行動因を類推した。

その5 類型は、対人感心接近型 (主に異性に対する不適切な接近)、実験型 (火や爆発、あるいは人体に対する知的好奇心)、パニック型 (虐待のフラッシュバックや接触恐怖)、本来型 (恥ずかしさを感じにくいなど傷害の特性に由来)、清算型 (帳尻を合わせようとするもの) であった。念のために言うと、どの類型にも「悩み」は包含されていない。「悩み」が非行少年たちからいかに遠いかがわかってくるのである。

(あ) 藤川洋子 (2008. 06) 「精神療法」第34巻 3号少年犯罪・非行と精神療法・その2 金剛出版 pp. 275 (13) -281 (19) 発達障害を抱える非行少年の精神療法 反省なき更正を考える

p 6

(16) 藤川洋子 (2008. 11) 「こころの科学」非行現場の「叱り方」考 No. 142 p. 61 日本評論社

p 7

(17) 吉田順 (2008. 3) 「誰でも成功する中学生の叱り方キーポイント」 学陽書房 pp. 16-17

(18) 藤川洋子 (2008. 07) 「こころの科学」子どもに悩みを作る No. 140 p. 90 日本評論社